

Лаура Лайтинен

НАРРАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ РУССКО- ФИНСКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ПРИ ОПИСАНИИ КАРТИНОК

Факультет информационных технологий и коммуникационных наук
Бакалаврская работа
Февраль 2020 г.

АННОТАЦИЯ

Лайтинен, Лаура: Нарративные способности русско-финских детей-билингвов при описании картинок
Бакалаврская работа
Университет Тампере
Бакалаврская программа по языкам: русский язык
Февраль 2020 г.

В этой бакалаврской работе мы изучаем нарративные способности 8-9 летних финско-русских детей-билингвов. Цель работы – рассмотреть структуру нарратива и структуру эпизодов в рассказах, созданных по серии картинок. Исследование основано на материале двух двуязычных детей: симультанного или сукцессионного. Оба ребёнка родились в Финляндии и начали усвоить два языка не позднее, чем в детском саду.

Микроструктура детских рассказов была оценена с использованием метода MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives, который состоит из четырёх серий картинок, но мы выбрали одну, шестизначную серию «Птенцы». В ситуации интервью дети не выполнили перерассказ, требуемый методом, а только создали рассказ на обоих языках. Расшифрованные рассказы детей оценивались с помощью бланка ответа – протокола и комплексность структуры была записана с использованием элементов структуры эпизода GAO (goal-attempt-outcome).

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам: оба ребёнка имеют незначительные недостатки как в структуре рассказов, так и в структуре эпизодов. Однако, детям удалось на обоих языках создать введение, в котором они определили время или место действия. Структуры эпизодов также были в основном полными или почти полными: GAO или АО. Отсутствие составляющих в рассказах в основном было связано с отсутствием определения внутреннего состояния.

Мы увидели, что язык ребенка не влияет на то, сколько баллов ребёнок набрал за структуру или насколько комплексная структура эпизода. Кроме того, в рассказах не было обнаружено существенных различий между детьми. Результаты показывают, что нарративные способности у симультанных и сукцессивных детей-билингвов почти одинаковы и отправные точки для усвоения языков больше не видны у восьми-девятилетних детей, говорящих на двух языках. Тем не менее, мы рассматриваем только нарративные способности двух детей, и поэтому результаты являются скорее показательными, нельзя использовать для обобщения. В связи с этим в будущем было бы желательно более широко рассмотреть нарративные способности финско-российских детей-билингвов в возрасте 8-9 лет, чтобы получить более полную картину макроструктуры отчетов, а также, например, микроструктуры.

Ключевые слова: билингвизм, развитие языка у ребёнка, нарратив, нарративные способности, структура рассказа, структура эпизода.

Оригинальность исследования проверена с помощью программы Turnitin OriginalityCheck.

TIIVISTELMÄ

Laura Laitinen: Narrativnye sposobnosti russko-finskih detej bilingvov pri opisani kartinok
Kandidaatin tutkielma
Tampereen yliopisto
Kielten tutkinto-ohjelma, venäjän opintosuunta
Helmikuu 2020

Tässä kandidaatin tutkielmassa tutkin 8-9 vuotiaiden suomalais-venäläisten kaksikielisten lasten kerrontataitoja. Tavoitteenani on tarkastella kuvasarjan avulla luotujen tarinoiden rakennetta, sekä episodirakennetta. Tutkimuksen aineisto koostui kahden kaksikielisen lapsen (simultaaninen ja suksessiivinen) kertomuksista. Molemmat heistä olivat syntyneet Suomessa ja alkaneet omaksua kahta kieltä viimeistään päiväkodissa.

Lasten kertomusten mikrorakennetta arvioitiin soveltamalla MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives- menetelmää, jonka neljästä kuvasarjasta valitsimme yhden, kuusikuvaisen Linnunpoikaset-kuvasarjan. Haastattelutilanteessa lapset eivät suorittaneet menetelmään kuuluvaa uudelleenkerrontatehtävää, vaan loivat ainoastaan kertomuksen kuvasarjasta kummallakin kielellä. Lasten litteroidut kertomukset pisteytettiin menetelmään sisältyvän pisteytyslomakkeen avulla ja tarinoiden rakenteellinen kompleksisuus kirjattiin käyttämällä episodirakenteen osia GAO (goal-attempt-outcome).

Tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että molemmilla lapsilla on vielä vähäisiä puutteita sekä kertomusten rakenteessa, että episodirakenteessa. Lapset onnistuivat kuitenkin molemmilla kielillä ilmaisemaan alkuasetelman joko tapahtuma-ajan tai paikan kuvailuna. Myös episodirakenteet olivat useimmiten eheitä tai lähes eheitä: joko GAO- tai AO- rakenteita. Kertomusten puutteellisuus liittyi pääsääntöisesti mielen tilan ilmausten puuttumiseen.

Lasten eri kielillä ei todettu olevan merkittävää yhteyttä sisällöstä saatuihin pisteisiin tai episodirakenteen kompleksisuuteen. Myöskään lasten välillä ei havaittu suuria eroavaisuuksia kertomuksissa. Tulosten perusteella voidaan havaita, että kerrontataidot ovat yhtäläisiä simultaanilla ja suksessiivisellä kaksikielisellä, eikä kielen omaksumisen lähtökohdat ole enää näkyviä 8-9-vuotiailla kaksikielisillä lapsilla. Tutkimuksessa on kuitenkin tarkasteltu vain kahden lapsen kerrontataitoja, joten tulokset ovat enemmänkin suuntaa-antavia kuin yleistettäviä. Siksi tulevaisuudessa olisi kannattavaa tarkastella 8-9 vuotiaiden suomalais-venäläisten kaksikielisten kerrontataitoja laajemminkin, jotta kertomusten makrorakenteesta, mutta myös esimerkiksi mikrorakenteesta, saisi piirrettyä kokonaisvaltaisempaa kuvaa.

Avainsanat: kaksikielisyys, lapsen kielellinen kehitys, kerronta, kerrontaidot, kertomuksen rakenne, episodirakenne

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Содержание

Введение	5
1 Билингвизм	6
1.1 Определение билингвизма	6
1.2 Развитие языка у двуязычных детей	8
2 Нарратив.....	10
2.1 Методы нарративного анализа	11
2.2 Развитие нарративных способностей	11
3 Проведение исследования	14
3.1 Информанты.....	14
3.2 Метод и материал	14
3.3 Расшифровка и анализ материала	15
4 Результаты	16
4.1 Структура рассказа двуязычных детей.....	16
4.2 Комплексность структуры	20
4.3 Выводы	22
Заключение.....	23
Список использованных источников.....	25
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	27
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	29

Введение

Детский билингвизм — это обычно неизбежное явление в одноязычных семьях, живущих в стране как представители меньшинства или в семьях, в которых имеется два разных языка. Ребёнок-билингв начинает усваивать два языка одновременно уже с рождения или последовательно рано в детстве. При усвоении языков также начинают развиваться нарративные способности. С возрастом дети постоянно становятся лучшими рассказчиками и в возрасте от четырех до десяти лет у детей развивается способность рассказывать логически развивающийся и связный рассказ с ясным началом и концом (Laurent et al. 2015, www).

В этой работе мы рассматриваем нарративные способности двуязычных русско-финских детей. Мы интересуемся, какая структура в рассказах именно у 8-9 летних детей и какую структуру эпизода формируют в этих историях на финском и русском языке. В данном исследовании двое двуязычных детей составляют рассказ самостоятельно по серии шести последовательных картинок, после чего мы анализируем рассказы по методу MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives.

Актуальность темы нашей работы состоит в том, что билингвизм является постоянно растущим явлением. Поэтому развитию двух языков у детей билингвов важно уделять все больше внимания в будущем. Изучение нарративных способности может помочь лучше понять двуязычных детей с обычным развитием языка и тех, у которых язык нарушен. Таким образом полезно, чтобы нарративные способности у двуязычных рассматривались уже во время их начальной школы.

Данная работа состоит из введения, четырёх глав и заключения. В первой теоретической главе мы описываем билингвизм как явление и изучаем развитие двуязычных детей. Во второй главе мы также рассматриваем нарратив, методы нарративного анализа и нарративные способности детей. В конце, в третьей и четвёртой главе у нас эмпирическая часть, в которой мы анализируем макроструктуру рассказов детей-информантов.

В теоретической главе данного исследования использованы следующие основные источники: Т. Скутнаб-Кангас «Bilingualism or not», Ф. Грожан «Life with two languages» и А. Суванто и др. «Lasten kerrontaitojen kehitys». Материал для анализа в эмпирической части собран в финско-русской школе в южной части Финляндии из рассказов восьми-девятилетних учеников-билингвов.

1 Билингвизм

В настоящее время двуязычие или билингвизм и многоязычие или мультилингвизм очень распространённые явления, и их роль постоянно растёт в интернационализирующемся мире. Билингвами считают почти половину детей, большинство из которых овладевает обоими языками уже в первые годы своей жизни (De Houwer 1995: 220, Чиршева 2012: 46). В общем моноязычия существует уже мало, так как большинство людей считаются какой-то степени билингвами. Различные исторические, политические и экономические причины привели к тому, что большинство людей в мире нуждаются более чем в одном языке в их социальном взаимодействии (Hassinen 2005: 11). Степень двуязычности, однако, зависит от того, какое содержание вкладывается в понятие «билингвизм» (Чиршева 2012: 46).

1.1 Определение билингвизма

Нам часто кажется что термин «билингвизм» гомогенный и недвусмысленный, но, на самом деле для определения билингвизма существуют столько способов сколько исследователей (Skuttnabb-Kangas 1981: 80-81). Единственного правильного определения не существует, так как разные определения служат разным целям (Konhert 2013: 17). Согласно некоторым широким определениям, все индивиды могут считаться двуязычными. Например, некоторые исследователи определяют билингвизм как какое-то знание и контроль над грамматической структурой другого языка (Skuttnabb-Kangas 1981: 82). Похожее свободное определение дает также Конхерт, описывающий, что билингвизм – это владение двумя языками в какой-то мере (Konhert 2013: 17). С другой стороны, существуют настолько узкие определения, что исходя из них только немногие могут назваться двуязычным. Классическим определением билингвизма считается определение Блумфилда, который характеризует билингвизм как владение двумя языками на уровне родного (Bloomfield 1933: 56, Skuttnabb-Kangas 1981: 82). Браун определяет понятие двуязычия как активное, полностью эквивалентное управление двумя или более языками (Braun 1937: 115, Skuttnabb-kangas 1981: 82). Это можно назвать идеальной степенью билингвизма, эквилингвизмом или сбалансированным билингвизмом (Чиршева 2012: 47).

Вышеуказанные узкие определение, основанные на языковой компетенции, не учитывают, что большинство двуязычных используют свои два или более языков в разных ситуациях и для разных целей. Языковые навыки можно разделить на говорение, слушание, письмо и чтение и редко бывает так, что человек может использовать каждый из этих навыков на уровне родного. (Grosjean 1982: 235.) Дешериев и др. отмечают, что теоретически и практически невозможно

абсолютно эквивалентно владеть двумя языками, так как билингвизм - система динамическая, развивающаяся и изменяющаяся (Дешериев, Протченко 1972: 132). Также Протасова и др. считают, что человека можно назвать билингвом, хотя он не владеет двумя языками на одинаковом уровне (Протасова, Родина 2005: 8).

Как пишет Скутнаб-Кангас, определение билингвизма трудно делать только на основе компетенции. Поэтому билингвизм можно определить также по уровню использования двух или более языков, по возрасту и способу усвоения языков или по отношению к языкам. (Skuttnabb-Kangas 1981: 83, 89.) Если мы обращаем внимание на уровень использования двух языков, мы видим, что сегодня множество исследователей определяют двуязычие с точки зрения этого. В работе Грожана этот термин определяется как регулярное использование двух языков (Grosjean 1982: 230). Протасова и др. также пишут, что двуязычием можно назвать *«такое владение двумя языками, когда оба они используются говорящим достаточно регулярно, причем в естественном общении»* (Протасова, Родина 2005: 8). Скутнаб-Кангас замечает, что в научной литературе встречаются определения, которые пытаются объединить два аспекта определения двуязычия (Skuttnabb-Kangas 1981: 81). Например, Ахманова дает определение, которое широко используется русскими лингвистами: *«Одинаково совершенное владение двумя языками, умение в равной степени использовать их в необходимых условиях общения»* (СТМК 2013: 37).

Определяя билингвизм по возрасту, Хассинен отмечает, что в узком смысле билингвом можно назвать человека, который усвоил два языка одновременно до четырехлетнего возраста в среде, в которой растёт ребёнок. Такой билингвизм можно охарактеризовать *симультаным*. Хассинен выделяет ещё два типа билингвизма по возрасту. О *сукцессивном билингвизме* можно говорить в таком случае, когда билингвизм начинает развиваться после третьего года жизни. В более позднем возрасте 7-12 лет и старше, билингвизм называется *субординативным*. Тип двуязычия определяется по способу усвоения языков, то есть от того, усваивает ли ребенок два языка дома или усвоение языков происходит в разных условиях. (Hassinen 2005: 16-17.)

По отношению к языкам, билингвизм может быть определен тем, как двуязычный рассматривает свой собственный билингвизм и как они идентифицируют себя. Определение двуязычия может, таким образом, учитывать собственное понимание говорящего того, как хорошо он говорит на языках и как естественно он может их использовать. (Skuttnabb-Kangas 1983: 88.) Например, по словам Протасовой и др., те, кто чувствует себя как дома и комфортно,

говоря на обоих языках, считаются двуязычными (Протасова, Родина 2005: 9). Кроме того, отношение к собственному двуязычию включает аспект того, как сообщество или государство рассматривает языки, используемые человеком (Skutnabb-Kangas 1983: 88).

Таким образом, важно то, как пользователь понимает термин «билингвизм» (Hassinen 2005:16). В данной работе мы определяем *билингвизм* вслед за Протасовой и др., как регулярное использование двух языков в естественных ситуациях (Протасова, Родина 2005: 8). Надо учитывать, что дети, участвующие в данном исследовании, овладели финским и русским языком по-разному, и не все в возрасте восьми или девяти лет говорят на двух языках на уровне родного.

1.2 Развитие языка у двуязычных детей

Исследование процесса развития языка у двуязычного ребенка имеет долгую историю. Раньше ранний билингвизм считался проблематичным и утверждалось, что двуязычие препятствует развитию ребёнка. (Genesee 2003: 204, 206.) Считались, например, что двуязычие приводит к психическим расстройствам и моральной деградации. Далее утверждалось, что человеческий мозг не способен сразу усваивать два разных языка. (Чиршева 2012: 37.) Билингвы были запуганы, что владение двумя языками приводит к *полубилингвизму*, в котором языки недоразвиты и человек не знает хорошо ни один из них. Сегодня билингвизм не считается угрозой для развития языка, напротив, он дает положительные результаты. (Hassinen 2005: 13, 17, 49.) Хофман считает, что билингвизм может быть особенностью, обогащающей человека (Hoffman 1991: 5). Также было замечено, что билингвизм имеет положительное влияние на языковое, интеллектуальное и социальное развитие ребенка (Silven, Sharifan Holma 1998: 327).

При исследовании развития языка у двуязычных детей, Гросжан (Grosjean 1982: 179) представляет два типа овладеть языками в детском возрасте: симультанный и сукцессивный тип. Как было сказано выше, разница между ними заключается в том, начинает ли ребенок овладеть двумя языкам с рождения или только после трех лет. Симультанный ребёнок-билингв погружен с самых первых дней в двуязычную среду, например тогда, когда в семье используется стратегия «один язык- одно лицо» (Доброва и др. 2018, www). В сукцессивном билингвизме языковое развитие ребёнка идёт по другому пути, потому что ребёнок-билингв начинают овладевать вторым языком (Я2) не позднее чем в возрасте трёх лет. Значит, ребёнок уже несколько лет овладевал первым языком (Я1). Ребёнок например переехал с родителями в новую страну и должен был начать говорить на другом языке вне дома, и в семье ребенка

родители говорят на одном языке, а в окружающей среде на другом языке. (Grosjean 1981: 179, 191.)

По словам Хассинен, существуют больше сходства между симультанными двуязычными и одноязычными детьми, чем различий в развитии языка. Многие исследования также доказывают, что развитие речи и языка в случае монолингвизма и симультанного билингвизма почти одинаковые. (Hassinen 2005:109.) Так также утверждает Гросжан, отмечая, что у одноязычных и двуязычных детей первые слова произносятся одновременно (Grosjean 1982: 181). Многие исследования показали, что на языковое развитие у ребёнка-билингва, как и монолингва также влияют различные факторы окружающей среды, например финансовое положение семьи, образование родителей и возраст матери (Hassinen 2005: 84). Несмотря на это, оба языка у ребёнка-билингва не всегда развиваются одновременно, из чего следует, что один из языков может быть доминирующим. Это может произойти, например, если ребенку нужно больше использовать один из языков в определенной среде. (Grosjean 1982: 189.)

В практически одинаковом развитии языка у симультанных двуязычных и одноязычных детей существуют также некоторые различия. Согласно Хассинен, двуязычные дети осваивают вдвое больше слов, чем одноязычные. Только на более позднем этапе развития языка, когда ребенок начинает сохранять словарный запас каждого языка отдельно, в овладении двумя языками проявляется замедление. (Hassinen 2005: 86.) Кроме того, двуязычные дети делают подсознательно грамматические ошибки, когда два языка смешиваются. Такой перевод языковых элементов из одного языка в другой называется *интерференцией*, и это проявляется на всех лингвистических уровнях. (Silven, Sharifan Holma 1998: 324)

Кроме явления «интерференции», для билингвов также характерно *смешение кодов* (code-mixing) и *переключение кодов* (code-switching). В смешении кодов билингв переносит один элемент, часть предложения или целое предложение в один язык из другого языка. Смешение языков может происходить на фонологическом, морфологическом, синтаксическом, лексико-семантическом или прагматическом уровнях. (Hoffmann 1991: 105.) Хофман отмечает, что языки могут смешиваться по разным причинам, например, если билингв еще не может выразить что-то на другом языке или предмет более сложен на одном языке. В таком случае двуязычный может использовать соответствующее выражение из другого языка. (там же 1991:107.) Здесь мы заметим, что смешение кода происходит из-за сильного доминирования другого языка. Соответственно, переключение кодов относится к ситуации, в которой билингв

сознательно или целенаправленно переключается с одной языковой системы на другую, так как билингвы уже рано учатся переключаться с одного языка на другой. По словам Силвен и др., переключение кодов может в принципе происходить на уровне звуков, слов или предложений, но Ромайн утверждает, что большинство переключений кодов происходят на уровне предложения (Romaine 1989, Silven, Sharifan Holma 1998: 323). Значит, у двуязычных языки взаимодействуют друг с другом, и это нормальная часть развития языка в двуязычном обучении (Hassinen 2005: 114).

2 Нарратив

Исследование нарративности изначально началось развиваться на базе структур, разработанных социалингвистом В. Лабовым (Labov 1967, Кангасахо 2014: 176). В своей работе Лабов описывал, что *нарратив* – это выстроенный ряд из двух или более определенных повествовательных выражений, разделенных или объединенных одним или несколькими временными переходами. (Labov 1982: 226) В настоящее время, рассказывая о нарративе или повествовании, часто сталкиваются с тем, что существуют разные способы рассматривать этот термин. Например, Суванто и др. определяют нарратив как языковое выражение ряда событий, описывающее реальную или воображаемую жизнь. Они отмечают, что в научной литературе общее у определений, наверное, то, что обычно в повествовании описывается более одного события. Кроме того считается важным, что события в повествовании рассказаны слушателю во временной последовательности и у них причинно-следственная связь (Suvanto, Mäkinen 2011: 63).

В статье Худсон и др. говорится, что нарративы можно разделить на три части: *скрипты*, *личные истории* и *фиктивные истории*. Скрипт – это описание того, что обычно происходит в данной ситуации. Например, детские скрипты могут включать описание о том, как одеваться или как ходить на день рождения. Личная история относится к описанию чего-либо события на основе собственного опыта. Они передаются в прошедшем времени, используя личные местоимения. (Hudson, Shapiro 1991: 91-93.) Фиктивные истории могут означать, например сказки. Такие истории представляют интерес для исследований, которые изучают нарративные способности детей. В таких исследованиях фиктивные истории делятся на две категории: перерассказы и созданные рассказы (Suvanto, Mäkinen 2011: 65). Для нашей работы также интересно фиктивные истории и именно созданные рассказы.

2.1 Методы нарративного анализа

При изучении нарративы можно анализировать на их микроструктуру или макроструктуру. *Микроструктура* относится к тому, как слова и фразы вместе образуют последовательный рассказ. (Appose, Karuppalil, [www.](#)) Веракса и др. также отмечают, что рассматривая микроструктуру, интерес сосредоточен на лексические и грамматические пункты, например, на вербальные навыки и сложность грамматики (Веракса и др., [www.](#)). Соответственно, изучая *макроструктуру*, которая нас интересует вместо микроструктуры, рассматривается тогда последовательность и организацию нарратива (Appose, Karuppalil, [www.](#)). Кроме того, рассматривается триаду «цель–попытка–результат» (goal–attempt–outcome) (Веракса и др., [www.](#)).

Макроструктура может рассматривать также более подробно (Веракса и др. [www.](#)). По Суванто и др. в течение десятилетий были предложены различные модели для построения рассказов. Одна из самых известных теорий о построении фиктивной истории – теория грамматики рассказа Стеин и Глен (1979). По теории, в начале рассказа представляются место и главные герои. Кроме того, идеальный рассказ может содержать разные классы грамматики рассказа, как описание чувств и реакции главного героя, возникших в результате первых события. Чувства и реакции часто такие, что главный герой начинает преследовать какую-то цель. После этого главный герой пытается достичь цель несколько раз и в конце он либо преуспевает, либо не достигает цель. Однако, согласно теории, наиболее важными классами являются первый импульс, попытка для достижения цели и результат попытки. Эти части составляют целый эпизод. В детских рассказах не всегда необходимо, чтобы все эти категории встречались для того, чтобы истории были идентифицированы как рассказ, но количество и качество классов в детских рассказах помогает оценить уровень рассказа ребенка. (Suvanto, Mäkinen 2011: 67-68.)

2.2 Развитие нарративных способностей

Повествование является многообразным целым, содержащим в себе комбинацию различных языковых и психологических способностей, например фонетических, грамматических, семантических и когнитивных. Для рассказывания от детей требуется усвоение целого ряда различных знаний: умение называть персонажи рассказа, и способность понять смысл, мотив и содержание происходящего. Ребёнок должен уметь описать эмоциональное состояния героев и их изменения во властных отношениях. Кроме того, он должен уметь рассказать своими словами о данном событии и создать связное повествование. (Кангасахо 2014: 176.) Детям

также надо обладать достаточным словарным запасом и уметь составлять грамматически правильные и понятные предложения. Во время рассказывания им также нужно принимать во внимание слушателя и его знание о говорящем событии, чтобы он понимал их (Suvanto, Mäkinen 2011: 69).

Развитие нарративных способностей начинается у ребёнка рано, в течение первого года жизни. В этом возрасте у ребёнка рождается ментальная модель, так называемая *схема*, которая задает рамки того, какие элементы необходимы, чтобы рассказ был признан рассказом. (Suvanto, Mäkinen 2011: 67,70.) Маккейб отмечает, что примерно в двухлетнем возрасте, ребёнок умеет создать рассказ, состоящий из одного события. (McCabe 1997, [www](#)) Ребёнок начинает участвовать в рассказывании историй с помощью знакомого взрослого (Laurent et al. 2015, [www](#)). Понемногу в повествовании ребёнка появляются скрипты. Развитию этих повествовательных форм у ребёнка помогают важные для ребёнка дискуссии между родителями и ребёнком и общие игры. (Suvanto, Mäkinen 2011: 67, 69-70.)

В возрасте трёх лет ребёнок умеет рассказать в общих чертах о знакомых, повседневных событиях (Hudson, Shapiro 1991: 94). Рассказы ещё коротки, но ребёнок начинает связывать предложения с помощью связывающих слов (Suvanto, Mäkinen 2011: 71). Согласно Маккейб, рассказ, состоящий из двух событий, создаётся однако не раньше, чем в возрасте трёх с половиной лет. Четырёхлетний ребёнок умеет описать уже больше, чем два события, но события могут быть представлены в произвольном порядке. (McCabe 1997, [www](#).) Однако, в рассказе начинает проявляться персонажи, время и место. Ребёнок также умеет описать какую-то сложную ситуацию (Suvanto, Mäkinen 2011: 71).

Нарративные способности у четырёх-пятилетнего ребёнка развиваются быстро. В повествовании ребёнка начинает появляться схема сюжета, когда взаимосвязь моментов времени устанавливается и связывающие слова и структурные единицы прибавляются к рассказу. Ребёнок понимает связь между разумом и окружающим миром, в результате чего оценочный язык начинает появляться в повествовании ребёнка. Видно, как ребёнок использует слова *знать* и *понимать*. (Suvanto, Mäkinen 2011: 74-75.) Люютинен отмечает, что пятилетний способен рассказать связную, короткую историю и шестилетний ребенок уже может повторить важные детали в своей истории и ответить на такие важные вопросы, как что сделал, как история развивалась и как она закончилась (Lyytinen 2003: 64).

Ученики начальной школы – уже довольно умелые рассказчики. Скрипты, которые они рассказывают, содержат больше деталей, чем раньше. Кроме того, скрипты содержат больше повествовательных элементов, таких как привязки *потом* и *после того*. (Suvanto, Mäkinen 2011: 76.) В исследовании Ястис также показало, что в возрасте 7-10 лет дети начинают больше и точнее использовать средства связи в своих рассказах, количество слов в их рассказах увеличивается и структуры предложений становятся более многообразными (Justice 2006, Suvanto, Mäkinen 2011: 77).

3 Проведение исследования

3.1 Информанты

Изначально задачей нашей работы было исследовать письменные нарративные способности десяти двуязычных русско-финских 7-8 летних детей. Однако, проректор школы сказал, что письменное задание слишком сложное для детей-билингвов. Поэтому мы решили поменять задание с письменного на устное. Цель все ещё оказалась слишком амбициозной, так как оказалось, что только один учитель и несколько родителей учеников согласились принять участие в исследовании. Кроме того, целью исследования было собрать рассказы детей второго класса, но такая цель оказалась невозможной из-за жестких временных рамок исследования. В конечном счёте устной материал исследования был получен при помощи тестирования двух 8-9 летних двуязычных детей третьего класса. Как видно из таблицы 1, дети участвовали в эксперименте анонимно, чтобы их нельзя было идентифицировать в исследовании. Показаны только важные для исследования аспекты: возраст, пол и вопросы освоения языков.

Таблица 1. Информанты

P1	Девочка, 9 лет. Симультанный билингв, с отцом говорит дома по-русски, с матерью говорит по-фински. Она родилась в Финляндии.
P2	Мальчик, 8 лет. Сукцессивный билингв, оба родителя говорят с ним на русском языке. Он родился в Финляндии, и начал осваивать финский язык в детском саду.

3.2 Метод и материал

Разрешение на исследование было получено от учителей одного третьего класса в начале января 2020, после чего учитель спросил родителей детей через административную программу школы WILMA об их заинтересованности участвовать в исследовании. Всего учитель получил согласие на проведение исследования от родителей двоих детей. После получения разрешения материал исследования был собран в конце января 2020 года. Материал был собран автором данного исследования. Для оценки нарративных способностей двуязычных детей в данной исследовании использовался метод MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives, с помощью которого можно исследовать нарративные способности детей в возрасте от 3 до 10 лет (Gagarina et al. 2012). Метод требует, чтобы двуязычный ребёнок, опираясь на картинки, 1) пересказывал две разные истории, по одной на каждом языке, и 2) сам создавал две разные истории по одной на каждом языке. В нашей работе метод применяется в укороченном виде,

таким образом, чтобы дети создали только одну историю на двух языках. Кроме того, рассказы создавались последовательно в течение одного дня, без 4-7-дневного перерыва, требуемого методом.

Исследование проводилось в спокойном месте и записывалось полностью на диктофон. Сначала ребёнку задавали различные вопросы, чтобы снять напряжение. Затем ребёнку задавали различные вопросы, связанные с освоением языка (приложение 2). После вопросов ребёнку был дан выбор, на каком языке он хотел бы рассказать историю в первую очередь. По методу, ребёнку были предоставлены три конверта на столе перед ним. В каждом конверте была та же самая серия картин на тему «Птенцы». По методу цель такой презентации историй – убедить ребёнка, что мы не знаем, какая история находится в конверте. С помощью этого можно контролировать «эффект совместного просмотра» во время эксперимента. После выбора конверта, у ребёнка был момент, чтобы посмотреть всю серию. Серии картинок всё время были расположены лицевой стороной к ребёнку, так что ребенок мог подумать, что он рассказывает исследователю неизвестную историю. Когда ребенок просмотрел все картинки, сложились вся лента серия с 6 картинками. Затем ребёнок открывал картинки 1-2. Рассказав о них, ребёнок продолжал рассказывать по картинкам 3-4 и в конце он открывал оставшуюся пару 5-6 так, чтобы все картинки от 1 до 6 были видны и рассказывал по им. Когда ребёнок заканчивал рассказывать свою историю, он сразу же начинал рассказывать таким же образом эту историю на втором языке.

3.3 Расшифровка и анализ материала

Рассказы детей были расшифрованы после эксперимента детей. Мы решили расшифровать записи в соответствии с уровнем точности, необходимой в исследовании. Руусувуори отмечает, что когда интерес к исследованию сосредоточен на предмете, нет необходимости транскрибировать так обстоятельно (Ruusuvuori 2010, www). Поэтому мы не расшифровали повторение и коррекция слов детей. Кроме того, мы не считали слова, заполнители пауз.

В данном исследовании мы изучаем макроструктуру рассказов детей, значит содержание и реализация структуры эпизода с помощью бланка ответа – протокола. Мы рассматриваем содержание и реализацию структуры эпизод на двух языках, финском и русском. Максимальное количество баллов, которое ребёнок может получить за структуру рассказа на одном языке – 17 баллов. Для получения этого ребёнку нужно включить в рассказ следующие структурные элементы: правильное введение, включающее определение времени и/или места и три эпизода, включающие цель, попытку, результат и два определения внутреннего

состояния (ОПС) в начале и в конце каждого эпизода. При оценке реализации структуры эпизода определения внутреннего состояния не были оценены. Тогда у ребёнка была возможность получить три балла за каждый эпизод (цель-попытка-результат), значит, всего девять баллов на одном языке. В каждой ситуации оценивание рассказов не было простым, так как у детей было много способов рассказать историю. Поэтому оценивание каждой структуры нужно было внимательно продумать.

4 Результаты

В этом разделе нашей работы мы анализируем результаты рассказов, составленных двуязычными детьми. Во-первых мы рассматриваем содержание и структуры, используемые в рассказах детей. Потом мы изучаем, какие структуры эпизода дети формулировали в своих рассказах.

4.1 Структура рассказа двуязычных детей

Оба ребёнка справились с заданием, и обоим было легко начать составлять рассказ на обоих языках без помощи автора. В случае P2, ребёнок начал составлять рассказ, уже до получения инструкций. Детям позволяли выбрать, на каком языке они хотят начать повествование. Оба предпочитали говорить на финском языке в своей повседневной жизни, но только P1 хотела начать составлять историю на финском языке.

Таблица 2. Структура рассказа

	Структуры, примерные	Р1 РУС	Р1 ФИН	Р2 РУС	Р2 ФИН
Введение	Давным-давно в гнездышке	1	1	1	1
Эпизод 1: Мама					
ОПС как начало события	Мама увидела, что птенцы хотел кушать	0	1	0	0
Цель	Мама хотела покормит птичек	0	0	0	0
Попытка	Мама улетела за едой	1	1	1	1
Результат	Мама вернулась с едой	0	1	1	1
ОПС как реакция	Мама была довольна	0	0	0	0
Эпизод 2: Кошка					
ОПС как начало события	Кошка увидела, что мама улетает	0	1	1	1
Цель	Кошка хотела съесть птенчиков	1	1	1	1
Попытка	Кошка залезла на дерево и хотела схватить птенчика	1	1	1	1
Результат	Кошка схватила птенчика	1	1	1	1
ОПС как реакция	Кошка обрадовалась	0	0	0	0
Эпизод 3: Собака					
ОПС как начало события	Собака увидела, что кошка хотела съесть птенцов	0	0	0	1
Цель	Собака хотела остановить кошку	0	0	1	1
Попытка	Собака стянула кошку с дерева	1	1	1	1
Результат	Собака прогнала кошку	1	1	1	1
ОПС как реакция	Птенцы были счастливы	0	0	0	0
Общая сумма баллов: 17		7	10	10	11

Дети получили близкие по значению суммы баллов. Как показывает таблица 2, по качеству структур оба ребёнка получили 10 баллов за рассказ, P1 на финском языке и P2 на русском языке. P2 получил больше всего баллов за рассказ на финском языке, в целом 11 баллов. Соответственно, P1 получил наименьшее количество баллов на русском языке, 7 баллов.

В первой структуре, во ведении рассказа была возможность получить два балла за ссылки на время, например *давным-давно* и место, например *в лесу*. В рассказах на финском и на русском языке у P1 отмечилось только место (P1: *птица смотрит два маленький птицы и он сидит на дереве, äitilintu istuu puussa ja katsoo häntä pientä lapsia*), а в историях P2 отметились только время (P2: *жила была воробыха, olipa kerran varpunen*).

Первые картинки 1-2 содержали в себе первый эпизод в котором надо было уметь реализовать в начале и в конце две структуры, определившие внутреннее состояние, например в начале *мама увидела, что птенчики хотели кушать* или *птенцы просили еду*, и в конце, например *мама была довольна*. Эти структуры в основном отсутствовали в детских рассказах. Только P1 умела описать на финском языке, что птенцы проголодались (P1: *äitilintu istuu puussa ja katsoo häntä pientä lapsia ja huomaa että heillä on nälkä*).

В первых картинах ребёнок должен был описать, что мама хотела покормить птичек и мама улетела за едой. Также надо было сказать, что мама принесла еду или что птенцы получили еду. Ни один ребёнок не умел описать структур о желании матери покормить птичек. Однако, P2 умел рассказать на обоих языках, что мама улетела. На русском языке он также описал, почему мама улетела (P2: *varpunen lensi pois, она улетела искать еду*). Структура о том, что мама принесла еду, реализовалась у P2 на обоих языках (P2: *sitten äitivarpunen lensi takaisin ja hän antoi matoja, потом воробыха прилетела и дала им (птенцам) покушать*).

P1 отмечала на обоих языках что мама улетела. Но, на русском языке он неправильно утверждала, что мама улетела из-за кошки, а не из-за еды. Тем не менее, мы дали один балл за эту структуру, так как упоминались улетающая мама. (P1: *потом птица уйдёт потому что кошка придёт, sitten äiti lähtee lentämään hakemaan ruokaa*). Структура «мама принесла еду» P1 описала только на финском языке. На русском языке он только выразила, что мама «пришла» и еду вообще не упоминались. Это было недостаточно для получения балла (P1: *sitten äiti tulee ja palaa antamaan ruokaa, большая птица придёт*).

Как видно в таблице 2, дети справились с вторым эпизодом лучше, чем с первым. Во втором эпизоде нужно было составлять структуры, выражающие внутреннее состояние в начале,

например *кошка увидела что мама улетает/увидела еду* или *кошка была голодна* и в конце, например *кошка обрадовалась*. У детей точность этих выражений варьировалась. Внутреннего состояния в конце не присутствовало в рассказах детей. Только P1 смотрела на финском языке картинки с той точки зрения, что кошка выглядела голодной (P1: *sitten ilmestyy kissa, joka näyttää nälkäiseltä*). На русском она не выразила внутреннее состояние. P2 только отмечал в своих рассказах, что кошка увидела «детей» (птенцов). P2 получает баллы за это, потому что, однако, немного позже в рассказах ребёнка мы видим, что кошка видит «детей» как еду (P2: *sitten kissa näki hänen (äidin) lapsia, а кошка увидела детей*).

В данном эпизоде в структуре цель-попытка-результат кошка хотела съесть птенчиков, она залезла прыгнула на дерево и хотела схватить птенчика и в результате кошка схватила птенчика. Рассказы P1 содержали все эти структуры на финском языке (P1: *kissa on tosi hengästynyt, joten he (linnunpoikaset) uskoisivat että hän haluaa syödä linnut, kissa yrittää kiipeää puuhun, mutta yhtäkkiä kissa saikin yhden linnun kiinni*) и на русском (P1: *потом они (птенчики) думают что кошка хочет делать им, кошка хочет возмуть им, и потом кошка получила один птущу*).

P2 смог создать эти структуры почти так же хорошо, как и P1, но только результат не рассказан так ясно на финском языке, так как по словам P2, кошка просто пытается взять одного птенца. Однако, мы даем балл об этом, потому что ребёнок знал, что кошка поступила неправильно (P2: *sitten kissa näki hänen lapsia ja sitten hän halusi syödä niitä, kissa kiipes puuhun ja sit hän halusi ottaa yhden lapsen*). На русском языке P2 умел описать все структуры данного эпизода. (P2: *а кошка увидела детей и хотела их съесть, кошка залезала на дерево, и потом она взяла в лапу на ребёнка*).

Рассматривая третий эпизод в таблице, мы согласимся с тем, что определения внутренних состояний в начале и в конце были для детей сложными. Только P2 удалось выразить его на финском языке в начале эпизода (P2: *mutta koira näki kissan*). В выражениях P1 отмечается, что собака пришла, но нет никаких выражений, связанных с определением восприятия собаки (P1: *sitten yhtäkkiä koira tuli, потом собака придёт*). Похожее выражение было также в рассказе P2 на русском языке (P2: *там был пёс*). В конце все рассказы перешли эпизод *результат*.

В третьем эпизоде ребёнок должен был упомянуть, что собака хотела остановить кошку или спасти птенцов. Кроме того то, что собака стащила кошку за хвост или она стянула кошку с дерева. Так результат должен был выразить, что собака прогнала кошку или птенцы были

спасены. P1 не удалось выразить ни на одном языке волю собаки остановить кошку, после появления собаки P1 переходит прямо к попыткам в своих рассказах. P2 умел описать цель на русском (P2: *там был пёс хотел помочь птице*) и на финском языке (P2: *koira halusi auttaa varpusta*).

Оба ребёнка смогли выразить попытку на обоих языках так, как требует протокол. Кроме того, P1 в своем рассказе на русском языке точно описывает, как собака использовала зубы, когда стянула кошку с дерева (P1: *потом собака придёт и возьмет кошки на хвост и потом зубом эта оборвет из дерева*). В других рассказах у P1 (P1: *sitten yhtäkkiä koira tuli ja sitten hän otti kissan hännästä kiinni ja veti hänet alas puusta*) и P2 (P2: *hän (koira) veti kissan hännästä takaisin, Он (собака) дернул кота кошки за хвост назад*) однако, отмечается, что кошку тянут за хвост.

В последней структуре дети рассказывают правильные вещи в своих рассказах. В рассказах P2 выражают испуг кошки и её убежание (P2: *sitten kissa oli pelästynyt ja meni pakoon, потом кошка испугалась и убежала*), но в рассказах P1 также отмечается, что птенцы и мама были спасены (P1: *потом собака кошки гавкала и потом кошка испугалась и потом мама и два маленький птицы спознались, sitten koira häätää kissan pois ja kissa lähtee aivan hirveää vauhtia pois ja sitten äiti ja pikkulinnut pelastuvat*).

4.2 Комплексность структуры

Дети имели возможность получить девять баллов за структуры эпизода (goal-attempt-outcome) в каждом языке. Как показывает таблица 3, дети подошли ближе к максимальным баллам при создании эпизодов, чем при создании всего рассказа. P2 получили восемь баллов за эпизоды на обоих языках. За создание структуры самая низкая общая сумма баллов получена информантом P1 на русском языке, шесть баллов. На финском языке P1 получила семь баллов.

Таблица 3. Комплексность структуры

	P1 РУС	P2 РУС	P1 ФИН	P2 ФИН
Эпизод 1	A	АО	АО	АО
Эпизод 2	GAO	GAO	GAO	GAO
Эпизод 3	АО	GAO	АО	GAO
Общая сумма баллов: 9	6	8	7	8

Таблица 3 показывает, что во всех эпизодах проявляется, по крайней мере форма А. Значит, во всех рассказах присутствует какая-то структура эпизода. Больше всего в детских эпизодах использовалась форма GAO. Эта форма появилась в рассказе P2 на обоих языках два раза в эпизодах 2 и 3. В рассказах на финском и на русском языке P1 форма GAO появилась только в эпизоде 2. Мы видим, что во всех рассказах и многих эпизодах использована также форма АО. В рассказах P2 цель отсутствовала на обоих языках в первом эпизоде. Кроме того, P1 создала форму АО на обоих языках в эпизоде 3 и на финском языке в эпизоде 1. На русском языке в эпизоде 1, P1 умела описать только попытку.

4.3 Выводы

В результате проведенного исследования мы выяснили, что в нарративных способностях, в частности, в способностях создать рассказ по критериям, требуемым в методе MAIN, встречаются незначительные недостатки. Дети не получили за рассказы высшие баллы, ими было получено 7-11 баллов. В содержании рассказов были некоторые различия, например, за картинки 3-4 детям удалось получить почти высшие баллы, а картинки 1-2 явно вызвали проблемы. Кроме того, вообще большинство трудностей возникло при определении внутреннего состояния. Для P2 не обнаружено большие различий между содержанием рассказа на финском и русском языках, так что нарративные способности одинаковы на обоих языках. В случае P1 рассказы на финском и на русском языке были разными, но разница была небольшой, всего три балла. У P1, на финском языке содержание рассказа было лучше чем на русском языке.

Структуру эпизода дети могли описать почти идеально, несмотря на несколько неполных структур эпизода. Это подтверждает утверждение Суванто и др. о том, что дети дошкольного возраста уже являются довольно хорошими рассказчиками (Suvanto, Mäkinen 2011: 76). Кроме того, у обоих детей структура эпизодов была практически одинаковой на обоих языках.

Изучая макроструктуру рассказов детей-билингвов, мы также убедились, что в рассказах не было значительных различий в баллах, хотя дети были по-разному двуязычными: P1 симультанный билингв и P2 сукцессивный билингв. Кроме того, они были разных возрастов: P1 девять лет и P2 восемь лет. Так что, из вышесказанного следует, что между детьми было мало разницы.

Проведённое исследование не было полностью выполнено в соответствии с инструкциями, необходимыми для метода MAIN, метод должен был использован лишь частично. Данное ограничение объясняется ограниченными рамками бакалаврской работы. В связи с этим исследование можно считать скорее задающим направление. Кроме того, только двое детей участвовали в исследовании, и поэтому описанные детские рассказы могут дать только некоторое представление о нарративных способностях двуязычных восьми-девятилетних детей-билингвов.

Заключение

В настоящей работе мы рассматривали нарративные способности восьми-девятилетних русско-финских детей-билингвов. Основная цель нашей работы – доказать, какая макроструктура появляется в детских рассказах и как структура эпизода формируется в данном возрасте. Для достижения этой цели мы познакомились с явлениями билингвизма и нарратива. Кроме этого мы провели эксперимент с двумя детьми и анализировали материал эксперимента с помощью метода MAIN.

Сначала в теоретической части работы мы обратили внимание на билингвизм и увидели, как явление широко распространено в нашем мире. Мы изучали, как определяется билингвизм и отметили, что существуют много способов определить данное явление. Согласно нашим материалам, билингвизм может быть определен в соответствии с четырьмя различными критериями. Мы также рассматривали развитие языка двуязычного ребёнка, его особенности и сходства с монолингвизмом.

Во второй главе теоретической части мы изучали нарратив и рассматривали разные его определения. Мы увидели, что существуют три типа нарративов, из которых нас интересовала в данной работе, в частности, фиктивная история. Кроме того, мы узнали, что нарративы можно исследовать с двух разных точек зрения: микроструктуры и макроструктуры. Макроструктуру мы ещё рассматривали точнее микроструктуры из-за её важности в эмпирической части. В этой части мы также рассматривали, как нарративные способности развиваются у детей и какие рассказы составляют дети в начальной школе, согласно предыдущим исследованиям.

В третьей главе мы познакомились с нашими двумя информантами и рассматривали проблемы, связанные с проведением исследования, и на этой основе мы в конечном счёте провели наше исследование и проанализировали материал. В четвёртой главе мы исследовали собранный материал. Проанализированные нами рассказы позволяли сделать выводы, что содержание в них все ещё немного несовершенно, в основном из-за отсутствия определений внутреннего состояния. С другой стороны, мы увидели, что интересующая нас структура эпизода была в рассказах в основном полной или почти полной.

В будущем, на наш взгляд, было бы интересно изучить тему более подробно, потому что работа рассматривает лишь один из аспектов проблемы. Таким образом, кроме макроструктуры, нарративные способности детей 8-9 билингвов могут быть изучены с точки

зрения микроструктуры. Исследование также может быть проведено в полном объеме так, с точным соблюдением всех инструкций. Кроме того, в перспективе было бы интересно изучить нарративные способности 8-9 летних детей-билингвов, делая 4-7-дневный перерыв между языками и собирая более крупную группу двуязычных, симультанных или сукцессивных детей.

Список использованных источников

- Дешериев, Ю.Д., Протченко, И. Ф., 1972. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия. *Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения*. Отв. Ред. Т.А Круглякова. Санкт-Петербург: Златоуст, с. 128-138.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balciuniene, I., Bohnacker, U. and Walters, J. 2012. MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *Zas Papers in Linguistics*, 56.
- Genesee, Fred. 2003. Rethinking bilingual acquisition. *Bilingualism: Beyond basic principles*. Ed. by J. Dewale, A. Housen and L. Wei. Clevedon: Multilingual matters, p. 204-228.
- Grosjean, François. 1982. Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.
- Hassinen, Sirje. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Finn Lectura Ab
- Hoffmann, C. 1991. An introduction to Bilingualism. London and New York: Longman.
- Hudson, Judith A, Shapiro, Lauren R. 1991. From knowing to telling: the development of children's scripts, stories, and personal narratives. *Developing narrative structure*. Ed. by A. McCabe and C. Peterson. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, p. 89-136.
- Кангасахо, Э. 2014. Развитие нарративных способностей у двуязычных детей дошкольного возраста. Многоязычие и ошибки. Отв. Ред. Е. Протасова. Берлин: Реторика, с. 176-192.
- Kohnert, Kathryn. 2013. Language disorders in bilingual children and adults. 2. edition. San Diego, CA; Oxford; Melbourne: Plural Publishing.
- Labov, William. 1982. Speech actions and reactions in personal narrative. *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Ed. by D. Tannen. Washington, D.C: Georgetown University Press, p. 219-247.
- Lyytinen, Paula. 2004. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Toim. T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen ja R. Ketonen. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 48-86.
- Протасова, Е.Ю, Родина, Н.М. 2005. Многоязычие в детском возрасте. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Ruusuvuori, Johanna. 2010. Litteroijan muistilista. *Haastattelun analyysi*. Toim. J. Ruusuvuori, P. Nikander ja M. Hyvärinen. Tampere: Vastapaino, s. 424-431.
- Silven, Maarit, Sharifan Holma, Päivi. 1998. Miten lapsi oppii kaksi äidinkieltä? *Kasvatus*, no. 3, s. 319- 328.

Skutnabb-kangas, Tove. 1983. Bilingualism or not: The education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters

Suvanto, Anne, Mäkinen, Leena. 2011. Lasten kerrontataitojen kehitys. *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Toim. S. Loukusa, L. Paavola. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 63-82.

Чиршева, Г.Н. 2012. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. Санкт Петербург: Златоуст.

Словари

СТМК 2013= *Словарь терминов межкультурной коммуникации*. Гл. ред. И. Н. Жукова. Москва: Флинта Наука.

Материалы, опубликованные в интернете

Appose, Alisha, Karuppali, Sudhin. 2015. *Decoding the Macrostructural Form of Oral Narratives in Typically Developing Children Between 6 – 11 Years of Age: Using Story Grammar Analysis*. <<https://www.ojhas.org/issue65/2018-1-12.html>>. [Просмотрен 11.2.2020]

Веракса, А.Н., Ощепкова, Е.С., Бухаленкова, Д. А., Картушина, Н. А. 2019. *Связь регуляторных функций и производства речи у старших дошкольников: рабочая память и составление нарративов*. <https://psyjournals.ru/files/110423/Veraksa_et_al.pdf>. [Просмотрен 11.2.2020]

Доброва, Г.Р., Рингблом, Н. 2018. *Речевое развитие ребенка – симультанного билингва: двойная система или единая система «другого развития»?* <<https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoe-razvitie-rebenka-simultannogo-bilingva-dvoynaya-sistema-ili-edinaya-sistema-drugogo-razvitiya>>. [Просмотрен 14.1.2020]

Laurent, Angélique, Nicoladis, Elena and Marenette, Paula. 2015. *The development of storytelling in two languages with words and gestures*. Canada: University of Alberta. <<https://journals-sagepub-com.libproxy.tuni.fi/doi/pdf/10.1177/1367006913495618>>. [Просмотрен 6.1.2020]

McCabe, Allyssa 1997. *Developmental and Cross-Cultural Aspects of Children's Narration*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <<https://play.google.com/books/reader?id=395WmX0vy-kC>> [Просмотрен 6.1.2020]

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Hei!

Olen venäjän kielen ja kulttuurin opiskelija Tampereen yliopistosta. Olen tällä hetkellä tekemässä kandidaatin tutkielmaani, jossa tutkin kaksikielisten suomalaisvenäläisten lasten suomen ja venäjän kielen kirjoitus- ja kerrontataitoa. Tutkielmani kohderyhmänä ovat noin 7-8-vuotiaat, juuri kirjoittamaan oppineet kaksikieliset lapset.

Tutkimusaineiston kerään teettämällä kirjoitelman noin kymmenellä kaksikielisellä oppilaalla. Tarkoitukseni on antaa oppilaille kuvasarja, jonka perusteella kirjoitetaan lyhyt, 50 sanan kirjoitelma sekä venäjäksi, että suomeksi. Tietoja käsitellään tutkielmassa nimettömänä ja aineisto analysoidaan kandidaatin tutkielmassa.

Haluaisitteko te antaa minulle mahdollisuuden kerätä tutkimusaineistoa koulullanne? Kun tutkielmani on valmis, jakaisin mielelläni tuloksiani kanssanne. Koen, että tästä tutkimuksesta voisi olla hyötyä koulun opettajille. Mikäli tämä on mahdollista, toteuttaisin kirjoitelman mielelläni vielä joulukuun aikana. Jos teillä on mitä tahansa kysyttävää tutkielmaani koskien, voitte lähettää minulle sähköpostia osoitteeseen laura.laitinen@tuni.fi

Уважаемая...

Я студентка, изучающая русский язык в университете Тампере. В настоящее время я пишу свою бакалаврскую работу, в которой я исследую владение письменной речью детьми билингвами и рассказывание двуязычных русско-финских детей. Моей целевой аудиторией будут семи-восемилетние дети-билингвы, недавно научившиеся писать.

Я буду собирать тест следующим образом: примерно десяти детям-билингвам будут показаны серии картинок, которые надо будет описать. В результате дети напишут 2 сочинения по-русски и по-фински. Все работы будут рассматриваться анонимно. После получения этого материала я буду его анализировать. Анализ будет описан в бакалаврской работе.

Можно ли провести с вашими учениками в вашей школе? Если вы не возражаете, я бы с радостью организовала тест в течение декабря. Если у вас возникнут какие-либо вопросы, я с удовольствием отвечу.

С уважением, Ystävällisin terveisin,

Laura Laitinen

Venäjän kielen ja kulttuurin opiskelija

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

Tampereen yliopisto

laura.laitinen@tuni.fi

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Lapsi / Ребёнок

1. Minkä ikäinen olet? / Сколько тебе лет?
2. Mitä kieliä kotona puhutaan? Millä kielellä äiti puhuu? Millä kielellä isä puhuu? / На каком языке ты говоришь дома? На каком языке мама говорит? На каком языке папа говорит?
3. Missä olet syntynyt? / Где ты родился/ родилась?
4. Millä kielellä ajattelet? / На каком языке ты думаешь?
5. Kummalla kielellä tykkäät puhua mieluummin? / На каком языке ты предпочитаешь говорить?
6. Kummalla kielellä haluat kertoa tarinan ensimmäisenä? / На каком языке ты хочешь начать рассказывать историю?